

Barrales, Matías

El discurso crítico académico en Letras: Algunos problemas en torno a las prácticas de su enseñanza en el PAAc

VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria

18, 19 y 20 de mayo de 2009

CITA SUGERIDA:

Barrales, M. (2009) El discurso crítico académico en Letras: Algunos problemas en torno a las prácticas de su enseñanza en el PAAc [en línea]. VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, 18, 19 y 20 de mayo de 2009, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3510/ev.3510.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

El discurso crítico académico en Letras. Algunos problemas en torno a las prácticas de su enseñanza en el PAAc.

Matías Barrales
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente análisis indaga, a partir de una investigación de campo enmarcada en los aportes que, desde un paradigma interpretativo, aproxima la etnografía, la problemática que suscita las prácticas de enseñanza de la "crítica académica", cuando se inscriben en un espacio de saberes y prácticas sobre la literatura particularmente conflictivo, de pasaje entre la escuela media y los comienzos de una formación especializada, como lo es el "Programa de Apoyo Académico" (FAHCE, UNLP). A su vez, una propuesta de enseñanza semejante, necesariamente reclama para sí un regreso sobre la noción de discurso crítico académico, guiado por la certeza de que el ensayo de algún tipo de respuesta sobre la misma, alejada de posiciones más o menos reaccionarias, indefectiblemente contribuirá al desarrollo de hipótesis didácticas más productivas para su enseñanza.

Palabras clave: discurso crítico – prácticas de enseñanza – Academia - PAAc.

Entre aquellos problemas vinculados a un campo en formación, como lo es el de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Bombini 2001), que necesariamente debe ser interpelado desde el ámbito de formación profesoral en las carreras de Letras, mediante una teoría crítica y las prácticas de la enseñanza de la literatura, se encuentran los modos de producción, circulación y usos del discurso crítico académico. Sobre todo, cuando éste se manifiesta de *un cierto modo*, es decir, en géneros canónicos, regulatorios (en muchos casos inhibidores, cuando no represivos o neutralizadores, de prácticas de lectura que posibiliten la "legalización" de lectores y escritores críticos más "autónomos").¹ La monografía, el artículo crítico, los informes y los trabajos de investigación en un sentido amplio, podrían citarse como ejemplos de lo mencionado.

El problema se complejiza si es circunscripto a un ámbito de lecturas y escrituras particularmente conflictivas, de pasaje entre los saberes y prácticas sobre la literatura de la enseñanza media, y el ingreso a la carrera de Letras, que supone el inicio de una formación disciplinar especializada (en teoría literaria, crítica y lingüística). Nos referimos, específicamente, al "Programa de Apoyo Académico" (PAAc), instancia creada para los alumnos ingresantes de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Letras de la UNLP que, no habiendo alcanzado las expectativas formuladas para el "Curso Introductorio",²

¹ Tomamos los términos "legalización del lector" y "autonomía crítica" de Díaz Rönner y Porrúa, Ana (1995) "Administración de las voces (en la lectura y la escritura crítica)". *Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, La Plata, UNLP. Las autoras exponen allí su experiencia de campo en el "Taller de lectura y crítica" de la UNMdP. No obstante, una idea de la crítica (en un sentido más amplio, que la codificada por el discurso académico, y que, en cierto modo, lo discute) como práctica creativa y de apertura, puede hallarse en Ludmer, Josefina (1977) *Onetti. Los procesos de construcción del relato*. Buenos Aires, Sudamericana (debemos la referencia a Bombini (1989) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho). En el presente trabajo, se analizarán más en detalle, otros aspectos de la bibliografía aquí citada.

² El "Curso Introductorio" al Profesorado y Licenciatura en Letras, se propone como un espacio de reflexión inicial sobre algunos problemas pertinentes al doble objeto de estudio de la carrera: la literatura y la lengua. A partir de la lectura de un "dossier" de textos teóricos, literarios, periodísticos y de estudios gramaticales y

deben asistir a dicho programa y acreditarlo, lo que no constituye un impedimento para el inicio de los primeros cursos de la carrera.

Esta instancia, si se comprende desde una mirada que focalice procesos de lectura y escritura, en sentido social y cultural (sin desatender, por ello, la especificidad del objeto de estudio, a partir del cual se establecen vínculos textos-lectores, “pactos”, muy específicos), resulta un espacio privilegiado, en el cual se observan los problemas suscitados al confrontarse modos diferenciados de lectura y escritura,³ que ambas instituciones –escuela y universidad– generan y sostienen relativamente. No se trata, en todo caso, de enseñarles a los que “fracasan” la manera “pertinente” de leer y escribir en las carreras de Letras, sino de reflexionar acerca de que ciertas instancias de saber producen modos de conocimiento y prácticas, de los cuales es necesario apropiarse *en tensión*, desde un gesto crítico que demanda “sacarlos fuera de sí”, es decir, someterlos a discusión.

En consonancia con los planteamientos mencionados, el siguiente análisis, realizado en base a la observación, registro e interpretación cualitativa⁴ de una de las comisiones de trabajo,⁵ enfatiza la problemática de la enseñanza del discurso crítico académico en el PAAc, y sostiene la hipótesis de que, toda vez que el trabajo mediante consignas de lectura y escritura contribuya, en algunas manifestaciones críticas, a deslindar ciertos rasgos que lo constituyen como práctica específica del lenguaje, así también será posible, por un lado, el comienzo de una discusión en torno a ideas de fuerte circulación aún, que, implícita o explícitamente, pretenden la neutralidad metodológica de la enseñanza como “transposición” aplicable a cualquier contexto, y (lo que quizás reviste mayor productividad) la apertura de un debate sobre alternativas a su abordaje y enseñanza, de las que este tipo de herramientas, en experiencias *in situ*, constituirían a la vez una toma de posición y una propuesta.

1. La crítica literaria en la Academia como práctica de lectura y de escritura

lingüísticos, más el uso de consignas de lectura y escritura, que ponen en juego algunos géneros discursivos de amplia circulación en el ámbito de la formación en Letras, y no presentan la codificación retórica y argumentativa de un estudio monográfico (comentarios y discusiones orales, reseñas, argumentaciones escritas breves, resúmenes, etc.). Los alumnos ingresantes trabajan sobre algunas problemáticas de la lingüística, de la crítica y la teoría. Aquellos que presentan inconvenientes al momento de realizar lecturas (no hallar las ideas centrales en un texto, o ciertos pasajes significativos, por ejemplo) y escrituras (concordancia nominal y verbal no adecuada, apego léxico y sintáctico del comentario o la reseña al texto teórico, crítico o literario, problemas de referencia, etc.), cursan en el primer cuatrimestre, el PAAc, en el cual se vuelve sobre los problemas ya mencionados.

³ En el caso específico de su investigación sobre los modos de leer literatura en la escuela, Cuesta retoma la distinción planteada por Bourdieu (1992) entre “lector no especializado” (con una exposición prolongada a los bienes culturales –televisión, cine, comics-, a través de distintos agentes mediatizadores y el paso por la institución escolar) y “lector especializado” (quien, además de la experiencia referida, sigue una formación académica). Aludimos a esta discriminación, teniendo en cuenta, no obstante, que se limita sólo a las prácticas de lectura de literatura en el ámbito escolar. Nuestro análisis plantea una doble instancia de pasaje: desde la escuela media (en la mayoría de los casos) hacia la formación en Letras, y desde modos de lectura no especializados a otros más específicos y codificados. El PAAc, entonces, se presenta como una zona de frontera, donde pueden discutirse y generarse hipótesis didácticas sobre una práctica bifurcada: la crítica como modo particular de lectura y escritura.

⁴ Se siguen, en este caso, los aportes de la etnografía como metodología de la investigación cualitativa en el trabajo interpretativo de la empiria. Cfr. Geertz, Clifford (1989) *El antropólogo como autor*. Buenos Aires, Paidós; Id. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

⁵ El trabajo se realizó durante el primer cuatrimestre de 2006, con un grupo de, aproximadamente, 15 alumnos, la mayoría de ellos provenientes de los alrededores de la ciudad de La Plata, de escuelas medias de gestión pública.

En su libro *La trama de los textos...* (1989) Bombini propone repensar, como un problema de la enseñanza de la literatura, los vínculos y las tensiones entre lector y textos. En este sentido, focaliza su análisis en lo que denomina la “trama” de la literatura y sus mediaciones: la crítica, la investigación universitaria, los editores, los premios, y, especialmente, la institución escolar (el profesor, la cátedra, el manual, la antología). Pone el acento en los sujetos, las instituciones y ciertos discursos y prácticas sobre el objeto literatura.

De estas reflexiones, se deslinda un modo posible de abordaje a nuestro análisis: la crítica literaria en la institución universitaria, entre otras “funciones”, como forma de mediación para la enseñanza del objeto literatura.

Ahora bien, a esta primera aproximación debiéramos agregarle –en este caso, siguiendo a Ludmer (1977)–, que la crítica se constituye como discurso, género que supone prácticas de lectura y escritura activas, procesos que utilizan a la literatura como “pre-texto”. De esta manera, la crítica literaria, no se definiría a partir de sus deudas respecto de un discurso jerárquicamente superior sino a partir de las lecturas-escrituras que imagina sobre otros textos. Ludmer lo propone en estos términos:

Tal vez habría que aprender a leer en Latinoamérica y no sólo “literatura”. Aprender, además a escribir las lecturas, a poder (abierto el vértigo de la significación) pensar ese vértigo, constituirlo sin que nos enmudezca, ser capaces de contarlo; entregarnos pero sobreponernos: trascenderlo. Esta es la contradicción mayor: toda lectura fijada (escrita, cerrada, erigida en “crítica”) es inevitablemente represiva: frena el flujo indefinido de las “lecturas”, las ordena. Entonces, habría, además, que aprender a escribir y a pensar la significación de otro modo; sumergidos en esa contradicción –la de la escritura de la lectura– producir un orden dialéctico que no sólo no inhiba sino que postule, a su vez, otro vértigo susceptible de ordenamiento. Como se ve, la crítica es inmediatamente política. Interminable (...) (citado en Bombini 1989: 19)

En este sentido, la crítica literaria, en el contexto de las carreras de Letras podría ser entendida desde una perspectiva doble: como herramienta⁶ cultural, es decir, como un modo posible de enseñar el objeto de estudio disciplinar, la literatura, y como género consciente de sí, de sus posibilidades creativas y de intervención ideológica. No obstante, como sostienen Rönner y Porrúa (1997), la crítica literaria en la academia se caracteriza por la codificación, el apego a ciertas exigencias formales e institucionales; lógica que, evidentemente, entraría en tensión con lo expuesto por Ludmer. Por lo tanto, habría que discutir y tomar posición, con respecto a qué modo de crítica se debería privilegiar en la enseñanza de futuros docentes en Letras (y extendiendo la revisión de ideas no discutidas en nuestro ámbito de formación), qué modos de leer y de escribir se enseñan, y cuáles se omiten, rechazan o desdeñan.

Bombini (1989), en el trabajo ya citado, menciona la primacía de la categoría teórica “autor” en la enseñanza de la literatura de la escuela media, y la necesidad de ingresar la de “lector”. Cuesta (2001), a su vez, pone en escena y discute diversos “enunciados

⁶ Las nociones de “mediación”, y de “herramienta” tienen un amplio tratamiento en el campo de la psicología del desarrollo, más exactamente en la teoría de Lev Vygotski (1900-1934), que supone los procesos de adquisición del conocimiento, con una fuerte conexión con la materialidad de la sociedad. Los “instrumentos” (sean herramientas o signos), utilizados por adultos guías, funcionarían como instancias de mediación para las apropiaciones subjetivas (aspectos “inter” e “intra”) de la cultura. Cfr. Vygotski (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo; Riviére. A. (1988) *La psicología de Vygotski*. Madrid, Visor.

teóricos”⁷ formulados desde algunos desarrollos de la teoría literaria (Jauss, Iser, Eco, Barthes, De Certeau) y de líneas lingüísticas (gramática textual, estudios cognitivos, teorías de la comunicación), cuyo denominador común es la determinación sobre cómo leen los alumnos, y los puntos de partida para el mejoramiento de la “comprensión lectora”. Tales soluciones, advierte, adolecen del mismo problema: la generalización e idealización del lector. En este sentido, afirma en “Los diversos modos de leer literatura...”, que el problema de la “comprensión lectora” debería situarse como dilema específico del campo de la enseñanza de la literatura. Cuesta defiende la idea de que este campo sería un espacio estratégico al momento de abordar tal problema, ya que posibilita el análisis y la interpretación de todas las variables (culturales, sociales, cognitivas), desde el cual pueden generarse hipótesis didácticas encaminadas a la enseñanza del objeto artístico “literatura”, ya que su especificidad demanda saberes particulares desarrollados en las prácticas de lectura.

Los trabajos de Bombini y de Cuesta hacen referencia, específicamente, a la didáctica de la literatura en la escuela secundaria. Sin embargo, algunas de sus afirmaciones son extensibles al ámbito académico. Los diversos modos de leer y de escribir en el ámbito académico (ya sea en la formación en Letras u otras disciplinas), constituyen problemas que demandan investigación y generación de respuestas alternativas.

Maite Alvarado y Marina Cortés (2001) han avanzado en la investigación sobre los vínculos entre escritura/pensamiento en la instancia universitaria. Señalan que, desde distintos enfoques, se ha coincidido en que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso, que al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Tal “descentramiento”, sostienen, permitiría la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. La interpretación de diversos trabajos de campo, en el ámbito de las carreras de Ciencias de la Comunicación y Sociología de la UBA, alertan sobre la falta de entrenamiento en la escritura; en este sentido, el ejercicio frecuente del examen, la monografía y el informe, como géneros de mayor circulación y legitimidad en la academia, no darían cuenta de avances en la concepción del conocimiento como “transformación” (es decir, un “aprendizaje significativo”),⁸ sino como “repetición”.

Por su parte Rönner y Porrúa centran su atención en la lectura y la escritura críticas en el ingreso a Letras.⁹ Advierten que, si bien hay un vacío que la escuela media hace sobre las prácticas de escritura, la carrera de Letras presupone la existencia de habilidades para escribir:

⁷ La autora explica que “enunciados teóricos” se refiere a la circulación, en el ámbito escolar, de partes de los modelos teóricos, y no de sus desarrollos completos. Tal idea se vincula con la ya clásica noción de “transposición didáctica” (Chevallard, 1981). Creemos que esta noción es productiva, además, al momento de revisar las prácticas de la enseñanza de la literatura en el ámbito académico. Allí también se operarían “recortes” (cuando no mutilaciones), sobre todo, cuando se trabaja con aspectos de teorías formuladas por intelectuales de otros campos (ver, por ejemplo, los casos emblemáticos de Bourdieu o Foucault).

⁸ Dentro del campo de la psicología del desarrollo, la teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por Ausubel, pone el acento en lo que denomina los procesos “significativos” de adquisición del conocimiento por parte de los sujetos, en y a partir de los cuales, los conocimientos adquiridos con antelación, son reestructurados, con la participación activa de quienes los internalizan, por oposición a un aprendizaje memorístico, acumulativo y mecánico. Cfr. al respecto: Pozo (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

⁹ Como se ha mencionado en una nota del comienzo, ambas profesoras tienen a su cargo el “Taller de lectura y crítica”, asignatura que figura como parte del Plan de Estudios de la carrera de Letras en la UNMdP.

La ausencia de reflexión sobre la escritura descansa en una ideología nunca explicitada: existen escrituras definitivas y otras que no lo son (...) la escritura es una entidad sin fisuras porque no es ni un proceso, ni una práctica, sino la instancia que cierra casi mecánicamente la operación de la lectura; la escritura crítica es objetiva (y acá habría que debatir sobre las falsas relaciones entre la objetividad y la neutralidad de un registro, que son cosas bastante diferentes) (Rönnner y Porrúa 1997:341).

Habría, entonces, ciertos tipos y modos de producción de lo escrito y de la lectura, en cuya lógica se instala a los alumnos: la exigencia de monografías, principalmente, y otros géneros muy pautados. Esto obstruye la autonomía crítica y produce escrituras homogéneas, con resultados como el “*pastiche* de teoría y crítica ajena” o la “glosa” (cita y perífrasis). Sostienen que no se puede comenzar la praxis dentro de la escritura con géneros tan pautados:

El género se impone, impone su lógica a la de una posible lectura propia, anula los distintos recorridos de lectura, impone una sola hoja de ruta: primero hay que plantear la hipótesis (...) y después “demostrarla” o “probarla” mediante el análisis del texto ficcional y además, usar la teoría y la crítica (Rönnner y Porrúa 1997: 342).

Se trata de una ideología poco discutida sobre la escritura. En este sentido, y como alternativa, comentan su labor de taller en la Facultad: el trabajo con las consignas,¹⁰ que promueven la escritura como producción y sus diversas operaciones. Se estimula la autonomía crítica, la hoja de ruta propia, se intenta la “desneutralización” de las lecturas/escrituras sobre los textos. El trabajo privilegia la lectura de “*corpus* no hegemónicos” (textos de carácter ensayístico y periodístico como formas “blandas” de la crítica), reportajes, reflexiones de los autores sobre su poética. Uno de los objetivos centrales es “desmontar” formas de leer/escribir: rastreo de hipótesis en un texto, formas de argumentación, contextos que arma cada crítico, recorte/s que realiza del objeto, sistema de citas, usos bibliográficos.

El conjunto de las reflexiones anteriores nos sitúa frente a algunos interrogantes que, a partir de la descripción e interpretación de nuestra práctica, se intentarán responder: ¿cómo abordar críticamente la enseñanza de este discurso hegemónico en el ámbito académico, discurso de faz doble (pues supone prácticas de lectura y escritura), a alumnos que muestran claras dificultades en sus modos de leer/escribir?, ¿cómo se ingresa en la especificidad, en una lectura especializada, en diálogo con los saberes sobre la literatura, la lengua, y aún las historias personales e institucionales de la lectura/escritura que tales sujetos poseen?.

2. El trabajo en el PAAC., a partir del uso de consignas de lectura y de escritura

Nuestra experiencia en la comisión del Programa de Apoyo Académico se dividió en dos instancias: la primera de ellas consistió en la práctica de lectura de un cuento fantástico (“Viaje olvidado”, del libro homónimo de Silvina Ocampo), de una reseña del mismo, escrita por Victoria Ocampo en *Sur*, y de una lectura crítica, realizada por la

¹⁰ Bombini señala, como una de las lógicas instaladas en el discurso escolar sobre la literatura, la utilización de un “instrumento homogeneizante por excelencia”: la guía (modo uniforme de la lectura: en todos los textos se lee lo mismo), y doble homogeneización: la ilusión del lector empírico idéntico (todos leen lo mismo en todos los textos). El uso de la consigna aparece como “instrumento metodológico” alternativo (Edelstein 1996), que propicia la diversidad de las lecturas, pero también la discusión y los acuerdos al momento de definir lecturas conjuntas.

investigadora Judith Podlubne, que centra su análisis específicamente en esta producción de la escritora; la segunda, en la lectura, tratamiento y discusión orales del cuento de ficción científica “El extraño caso de los muertos que van al cielo”, de Juan Carlos García Reig, y una consigna de escritura, que alentaba el desarrollo de una afirmación hecha por cada alumno con base en la lectura del texto (con esto se intentaba, a posteriori, “fijar límites”, desde la heterogeneidad de las lecturas; es decir, acordar desde la discusión crítica cómo se forman convenciones en el discurso crítico académico).

Debemos señalar, como contexto de trabajo, que los alumnos presentaban problemas en distintos niveles: algunos, a nivel normativo, prosódico (puntuaciones erróneas: en algunas ocasiones, por cortar con un punto una frase inconclusa; otras, cuando las oraciones tenían una extensión considerable, tal que era confusa a nivel semántico, etc.), morfosintáctico (sobre todo, la concordancia, en el plano de los sintagmas –género y número–, y entre sujeto y predicado –número; luego, de coordinación, coherencia, pérdida del referente), léxico-semántico (problemas de repetición excesiva de vocablos, lo que requirió trabajar planteando la importancia de la selección, la sustitución y la economización verbales).

Pero, acaso lo que más atañe a nuestra práctica específica (y que se evidenciaba, sobre todo, a partir de los desarrollos de las consignas no ficcionales escritas), era el “apego” que manifestaba la mayoría, en sus prácticas de lectura y escritura, respecto de los textos teóricos, críticos o ficcionales que leían (en algunos casos, aparecían fragmentos textuales, a la hora de escribir una reseña o un comentario acerca de un texto determinado); otro inconveniente lo presentaba el estilo de escritura, que, en virtud de la “elevación” del lenguaje, hacía uso de recursos léxicos (palabras cuyo significado asociaban a la idea que estaban desarrollando, pero que no coincidía en significado con lo que ellos suponían, o giros retóricos que pretendían “adornar” estilísticamente sus escritos). A estos aspectos se ha referido Blanche Benveniste (1981) en “La escritura del lenguaje dominguero”. Este trabajo desarrolla la hipótesis según la cual los sujetos poseen ciertas ideas preconcebidas acerca de cómo debe ser el lenguaje escrito. Aquellos hablantes que participan de instancias donde se ponen en juego prácticas de escritura, que supuestamente desconocen ciertos usos de la lengua, en realidad tienen un saber acerca de algunos rasgos formales, incluso aunque no conozcan estrictamente las pautas normativas. Este conocimiento, señala, debe haber sido incorporado en lo que habitualmente se denomina “competencia lingüística”, que hay que entender, sobre todo, a la luz de las pautas de socialización. Ahora bien, lo que observa es que este tipo de hablantes son conducidos a sacralizar el lenguaje escrito, y desdeñar la posibilidad de dar forma escrita al lenguaje oral. A estas representaciones “solemnas, ceremoniosas”, que se vinculan estrechamente con la práctica de la escritura y que se oponen al uso del lenguaje cotidiano, son las que denominará “lenguaje dominguero”. Una segunda hipótesis relaciona estas representaciones sociales del lenguaje escrito, con la historia de una operación ideológica e institucional en Francia (la República, y el triunfo de la escuela como institución encargada de proveer una lengua homogénea, en el S.XIX).

En la primera parte de la experiencia (con la lectura del material hecha por la mayoría de los alumnos), se realizó una lectura en clase del cuento “Viaje olvidado” (1937), y de la reseña de Victoria Ocampo. Luego, se formularon algunas preguntas, con respecto a ciertos aspectos del cuento, que presenta dificultades al romper un orden causal, y, en este relato, específicamente, plantea diversas versiones sobre la pregunta que una narradora se hace sobre su origen, su nacimiento. Se interrogó, en particular, sobre la voz que toma el relato, y se generaron dudas en el grupo, ya que uno de los procedimientos de Silvina Ocampo en estos cuentos, es el efecto de ambigüedad en la figura del narrador (de adultos ingenuos, niños perversos, o niños adultos, como en el caso de “Viaje olvidado”). Por otro lado, retomando algunos conocimientos adquiridos por la mayoría a

partir de su paso por el “Curso introductorio”, se planteó el problema teórico de la verosimilitud, cuestión que fue delineándose a través de los distintos momentos del relato, en el que las versiones sobre el nacimiento terminan por discutir una separación rígida entre ficción-realidad (rasgo de un fantástico particular), lo que permitió considerar el relato como perteneciente al género fantástico.

En un segundo momento, luego de la lectura de la breve reseña, se pasó a nuestra lectura oral de ciertos pasajes del texto crítico de Podlubne (seguida por los alumnos, que disponían del artículo), con especial énfasis en aquellos donde aparecían discursos referidos (directos e indirectos, de textos teóricos, críticos, o literarios), donde la autora comentaba o reseñaba brevemente otros textos; principalmente, donde aparecía su voz crítica, unas veces proponiendo hipótesis de lectura sobre el texto de Ocampo; otras, polemizando con otras aserciones críticas sobre el relato citado. Es decir que, en consonancia con Rönner y Porrúa, “desmontamos” el texto (en este caso, a través de una lectura oral, y consignando en el pizarrón el avance de los planteamientos de la autora), los modos en que, progresivamente, Podlubne arma su argumentación particular, su lectura crítica del relato; resaltando, sobre todo, la idea de que el crítico toma ciertos “materiales” (textos literarios, principalmente, seguidos de trabajos teóricos y críticos), los cuales utiliza como “pre-textos”, de los que se “despega”, distancia, en sus prácticas de lectura/escritura críticas, siempre en la tensión con los usos escritos particulares de la lengua que delimita la crítica académica. De esta manera, se evidenciaba la convivencia de distintas voces en un texto, pero se alertaba sobre la necesidad de construir una voz crítica, a partir del desapego léxico, de las afirmaciones sobre los textos ficcionales que, en principio, tengan su demostración en los mismos, para luego apoyarse sobre otros trabajos o discutirlos.

La segunda parte de la experiencia consistió en la lectura del cuento “El extraño caso de los muertos que van al cielo”, donde se cuenta el desarrollo de una enfermedad inverosímil: la piroclasis. Si bien este relato pertenece, por sus rasgos, a la ficción científica, García Reig parodia el género, y asimismo el problema de la verosimilitud (cuestión que, por otra parte, lo vincula con “Viaje olvidado”). En este caso, se trabajó con una consigna de escritura, que consistía en el comentario crítico del texto. Se proponía una afirmación que pudiera ser fundamentada con pasajes del cuento. A continuación, se mencionarán comentarios desarrollados por alumnos del PAAc, que dan cuenta del carácter cualitativo del trabajo con consignas de escritura y lectura, del “error” como herramienta valiosa para los procesos de aprendizaje (en este caso específico, del discurso crítico), y de la validez del trabajo oral de lectura y “desmontaje” que señalamos antes. Uno de los alumnos piensa las relaciones entre la ruptura de la verosimilitud y las formas paródicas que se utilizan para ello, de este modo:

Esto podría darse a partir de su particular uso del discurso, por medio del cuál se desorienta al lector y crea una forma ambigua de pensar la verosimilitud (...) Podría decirse que se trata de un relato de ciencia ficción, ya que en un comienzo el discurso que se utiliza es el científico. Pero luego éste se acopla a otros discursos de diversas temáticas, que de algún modo, se encargan de desvirtuar la realidad y la existencia verificable de la mencionada enfermedad (alumno 1 del PAAc, 2006, sic.)

Más allá de ciertas imprecisiones normativas, léxicas o sintácticas, el trabajo de la argumentación, muestra un claro desapego del texto literario, y una voluntad de afirmación de la relación planteada.

Otro ejemplo interesante lo constituye el comentario de un alumno que vincula el discurso crítico con el ficcional. Citamos:

García Reig, en su cuento “El extraño caso de los muertos que van al cielo”, aborda el género científico desde la burla, la parodia (...) Se mofa de ciertas ideas establecidas, ciertos elementos del género científico, como ser la noción de que el extraterrestre “es, según se sabe, verde, enano y cabezón” (...) García Reig para afirmar, sostener su propio absurdo hace uso de un proceso propio de la crítica, como es la cita de autor. Solo que en este caso Reig se cita a sí mismo, reforzando esa idea de burla o parodia (alumno 2 del PAAC, 2006, sic.)

Ciertamente, más allá de ciertas formas del “error”, insistimos, las lecturas captaron rasgos determinantes en la estructuración del cuento de García Reig: su burla hacia las reglas del género, la parodización de la verosimilitud, la utilización de procedimientos propios de otros géneros discursivos, que proponen la credibilidad de lo planteado, apelando a la cita de autoridad.

3. Algunas reflexiones finales

El análisis de la crítica académica como modo de producción de lecturas y escrituras determinadas, y de algunos problemas en torno a las prácticas de su enseñanza, demuestran la importancia del trabajo con lecturas de textos críticos, que privilegie el “desarmado” de los mismos, para analizar y discutir cómo se constituyen estas diversas lecturas, nunca neutrales, a pesar de su necesario apego a redes de citas, de otros textos, y voces que otorgan no sólo la ilusión de objetividad (o “neutralidad de un registro”, para decirlo con Rönner y Porrúa), sino, y sobre todo, la adscripción a ciertos modos hegemónicos de la producción científica en el ámbito académico, o finalmente, a ciertas políticas dominantes del conocimiento. Tal vez, en este sentido, la enseñanza de que la crítica, en su mejor versión, como lo señala Ludmer, es creativa, y a la vez política, nos sitúe en una provechosa tensión, al retomar el carácter fundamentalmente polémico y de intervención cultural de este discurso, y por ende, como forma de resistencia y de cambio, para futuros docentes en Letras que la ejercerán de una manera u otra, en y fuera del ámbito estrictamente universitario.

Bibliografía

Alvarado, Maite y Cortés, Marina (2001) “La escritura en la Universidad. Repetir o transformar”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, Nº 1.

Blanche-Benveniste, Claire (1982) “La escritura del lenguaje dominguero”. E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, S.XXI.

Bombini Gustavo (1989) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

----- (1996) “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes para la historia de una deuda”. *Orbis Tertius. Revista de Teoría y Crítica Literaria*, Año I, Nº 2/3, La Plata, Ediciones Al Margen.

----- (2001) “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, Nº 1.

Cuesta, Carolina (2001) "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, Nº 1.

----- (2000) "Los diversos modos de leer literatura: el género gótico como patrón de lectura del público lector". Buenos Aires, Fichas de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Díaz Rönner y Porrúa, Ana (1995) "Administración de las voces (en la lectura y la escritura crítica)", *Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, La Plata, UNLP.

VVAA (2006) *Módulo y Dossier. Curso de Ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras*. La Plata, UNLP, FAHCE, Dpto. de Letras.

Ocampo, Silvina (1937) *Viaje olvidado*. Buenos Aires, EMECÉ, 1998.

Peralta, Liliana (2001) "Escuela y escritura, una dupla problemática". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, Nº 1.

Podlubne, Judith (1999) "Juego de escondite: la narración de la infancia en *Viaje olvidado* de Silvina Ocampo". *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, UNR, Facultad de Humanidades y Artes.